

# Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Ekkehard Nuissl

ORCID: 0000-0001-5847-8232

Ewa Przybylska

ORCID: 0000-0001-8338-5484

DOI: 10.34866/j036-nm36

## Zertifikate im deutschen Weiterbildungssystem. Erfahrungen und Perspektiven

Certyfikaty w niemieckim systemie kształcenia ustawicznego. Doświadczenia i perspektywy

Certificates in German lifelong learning system. Experiences and perspectives

**Schlüsselwörter:** Zertifikate, Qualifikationen, Weiterbildung, Deutscher Qualifikationsrahmen.

**Keywords:** certificates, qualifications, lifelong learning, German Qualifications Framework.

**Abstract.** The aim of the article is to analyze current solutions in the field of certification, characteristic of German lifelong learning system. The debate on certification of competences and skills that has been going on in this country for several decades so far mainly concerned education, including higher education, and vocational education, to a lesser extent it referred to the area of lifelong education, in which greater importance has been attached to openness and flexibility in approach to learners rather than the qualifications system. The contemporary tendency to certify an increasing number of offers implemented as part of lifelong education has stimulated both social discussion about the importance of this sector in the education system as well as scientific debates, in which the emphasis is on the need to evaluate standards and certification requirements in terms of the usefulness of the solutions used, including their possible side effects, such as creating barriers to access those offers.

**Słowa kluczowe:** certyfikaty, kwalifikacje, edukacja ustawiczna, Niemiecka Rama Kwalifikacji.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza aktualnych rozwiązań w dziedzinie certyfikowania, charakterystycznych dla niemieckiego systemu kształcenia ustawicznego. Tocząca się w tym kraju od kilku już dekad debata na temat certyfikowania kompetencji i umiejętności dotyczyła dotychczas głównie szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, oraz edukacji zawodowej, w mniejszym stopniu odnosiła się do obszaru edukacji ustawicznej, w którym przykładano większą wagę do otwartości i elastyczności w podejściu do uczących się osób niż systemu kwalifikacji. Współczesna tendencja do certyfikowania coraz większej liczby ofert realizowanych w ramach edukacji ustawicznej ożywiła zarówno społeczną dyskusję na temat znaczenia tego sektora w systemie edukacji, jak i debaty naukowe, w których akcent pada na konieczność ewaluacji standardów i wymogów certyfikacji pod kątem użyteczności stosowanych rozwiązań, także ich ewentualnych skutków ubocznych, jak choćby tworzenie barier dostępu do ofert.

## Einleitung

Zertifikate und Abschlüsse für Einzelpersonen sind im Bereich von Schule, Hochschule und beruflicher Ausbildung wesentliche Strukturelemente, traditionell jedoch nicht in der Weiterbildung. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts werden sie aber auch dort wieder intensiver diskutiert. So kommt der Nationale Bildungsbericht Deutschland 2012 zu der Empfehlung: „Insofern sind in allen Weiterbildungsbereichen Fragen der Systematisierung, Standardisierung und Zertifizierung sowohl im Interesse von Qualitätssicherung als auch der beruflichen Mobilität gründlicher zu prüfen, als es die bisherige Zertifizierungspraxis ausweist. Die Beantwortung der Frage setzt einen neuen gesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem voraus“ (Autorengruppe 2018, S. 155). Eine Ursache dafür ist die zunehmende Verzahnung der Bildungsbereiche und des Berufslebens, sind vermehrte Übergänge im Zuge des lebenslangen Lernens. Weiterbildung gerät enger an Berufs- und Qualifikationssysteme.

In der Weiterbildung wird dies ambivalent gesehen; sie hatte sich bislang durch ein hohes Maß von Flexibilität und Offenheit sowie durch eine große Nähe zu den Lernenden, weniger zum Qualifikationssystem, von den anderen Bildungsbereichen unterschieden. Häufig wurde in diesem Sinne vor der „Versäulung“ von Weiterbildung, der „Erstarrung“ im Berechtigungswesen gewarnt. Man pflegte „eine deutliche Distanz gegenüber allem, was mit Lehrplänen, Prüfungen und Zeugnissen zu tun hat“ (Tietgens 1992, S. 40), wobei man in der Bildungspraxis aber oft wesentlich teilnehmerorientierter als in der Verbandsprogrammatisierung war, was z.B. Analysen von Volkshochschulprogrammen aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts zeigen (Tietgens 1995). Auf der anderen Seite wurde die soziale und demokratische Funktion von Zertifikaten betont, die soziale Aufstiege durch Bildungsleistungen ermöglichen helfen: Die Zertifikate waren „ja das Vehikel der liberalen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, um ständische und zunftgebundene Privilegien auszuhöhlen und zu beseitigen.... [Sie sind] damit auch ein Mittel des sozialen Aufstieges“ (Oehler 1980, S. 125).

In den vergangenen drei Dekaden drangen immer mehr zertifizierungs- und abschlussbezogene Strukturen in der Weiterbildung vor. Schon sehr früh galt dies für die Sprachenbildung, insbesondere im Zertifizierungssystem des Deutschen Volkshochschul-Verbandes seit den 1970er Jahren, das u.a. auf konzeptionell-theoretische Arbeiten von Wolfgang Schulenberg (1968) zu einem Volkshochschuldiplom auf Basis eines Baukastensystems zurückging. Heute werden Zertifikate und Abschlüsse nicht nur im Sprachen- und informations-/kommunikationstechnologischen (IKT) Bereich (in beiden ist auch von einem Berufsbezug auszugehen), sondern auch im allgemeinbildenden Sektor der Erwachsenenbildung vergeben (etwa in der Gesundheitsbildung). Vor allem aber bedeutet die zunehmende Übertragung von beruflichen Ausbildungsinhalten in weiterbildende Angebote einen Zuwachs an Zertifizierungen und Zertifikaten.

Die Entwicklung der Zertifikate in der Weiterbildung ist nicht nur eine nationale, sondern auch eine europäische Frage: Seit dem Anstoß durch die Vorgabe des Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualifications Framework) im Jahre 2006 werden in den Mitglieds- und einigen Anwärterstaaten der Europäischen Union jeweils eigene nationale Qualifikationsrahmen entwickelt. Der „Deutsche Qualifikationsrahmen“ (DQR) wurde 2012 verabschiedet (BMBF, KMK 2012). Solche übernationalen Qualifikationsrahmen entstanden historisch immer dort, wo es galt, Transparenz der erzielten Abschlüsse auf einem mobilen und gemeinsamen Arbeitsmarkt zu schaffen – das erste Beispiel entstand in der britischen Commonwealth of Nations bereits Mitte des letzten Jahrhunderts. Dieses Ziel verfolgt auch der EQF mit der Besonderheit, gleichzeitig Rahmen und Impuls darzustellen für entsprechenden Regelungen in den einzelnen Ländern.

Die durch den EQF angeregte Diskussion eröffnete wie in anderen Ländern der Europäischen Union auch in Deutschland neue Diskussionen um die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen (Hanf, Rein 2007; Dehnbostel, Meyer 2007; Cedefop 2017, 2018). Nicht allerorten werden Weiterbildungsabschlüsse bereits den Qualifikationsrahmen zu- und ihnen eingeordnet, in Deutschland währt die entsprechende Diskussion nun bereits viele Jahre. Perspektivisch wird man aber auch Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung zunehmend in einer europäischen Dimension klären müssen.

## Art von Zertifikaten

Zertifikate haben unterschiedliche Qualitäten. In Deutschland unterscheidet man zwischen Teilnahmebescheinigungen, Zertifikaten und Abschlüssen (Käpplinger 2007). Teilnahmebescheinigungen weisen den Besuch einer Lehrveranstaltung aus, wobei keine Überprüfung des Lernerfolgs vorgenommen wird. Zertifikate sind eine Form der Leistungsbestätigung, die auf Prüfungen basiert. Die Prüfungen weisen meist einen relativ geringen Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung auf. Stellenweise wird der Zertifikatsbegriff als genereller Oberbegriff für Nachweise und Dokumentationen von Lernprozessen in der Weiterbildung verwendet. Abschlüsse sind demgegenüber formalisierte Schlussprüfungen von längeren Ausbildungs- oder Fortbildungsgängen, die in staatlichem Auftrag oder von staatlichen Stellen abgenommen werden. Sie unterliegen oft gesetzlichen Regelungen und haben z.T. eine definierte Funktion im Berufsleben und im Berufsbild (z.B. Meisterabschlüsse).

Solche Abschlüsse finden sich vor allem in der beruflichen Fortbildung. Eine Fortbildungsprüfung in Deutschland wird in der Regel nach einer dualen Berufsausbildung und einschlägiger, meist mehrjähriger Berufserfahrung abgelegt. Aufgabe der beruflichen Fortbildung ist es, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (Aufstiegsfortbildung). In Deutschland bestehen derzeit (2018) 223

Rechtsverordnungen des Bundes und ca. 2.587 Rechtsvorschriften einzelner Kammern zu 758 von ihnen geregelten Fortbildungsberufen. Nur im Ausnahmefall können diese Abschlüsse ohne Besuch der entsprechenden Bildungsgänge absolviert werden. So gibt es die Möglichkeit, einen Berufsabschluss in einer sogenannten „Externenprüfung“ zu erwerben. Zugang zu einer solchen Externenprüfung ermöglicht eine entsprechende berufliche Praxis oder ein schulischer Abschluss mit einschlägigen Inhalten, wobei der Zugang über die Berufspraxis etwa drei Viertel der Prüflinge ausmacht. Die Externenprüfungen haben aber seit vielen Jahren lediglich einen Anteil zwischen ca. vier bis acht Prozent an allen Prüfungen (BIBB 2018).

In der Weiterbildung sind Abschlüsse nach wie vor eher selten; sie treten überwiegend dann auf, wenn es um kompensatorische und komplementäre Funktionen von Weiterbildung geht, so etwa das nachträgliche Ablegen allgemeinbildender Schulabschlüsse („zweiter Bildungsweg“) oder bestimmte Fortbildungsangebote, die eng an bestehende Ausbildungsabschlüsse angebunden sind (z.B. bei weiterführenden Studiengängen, dreistufigen Qualifizierungssystemen im Bereich der Handwerkskammern und Industrie-/Handelskammern oder laufbahnspezifischen Qualifizierungen etwa bei Polizei und Bundeswehr).

Der größte Teil der Abschlüsse, die in Deutschland zur Weiterbildung gezählt werden, waren immer schon die sogenannten Meister- und Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern („Industriemeister“) sowie der Handwerkskammern mit jährlich rund 140 000 Prüfungen (Stand 2018). Der „zweite Bildungsweg“ ist hierzu mit ca. 20 000 Prüfungen jährlich von geringerer quantitativer Bedeutung, wenngleich diese kompensatorischen Abschlüsse wichtig für die soziale Integration sind (vgl. Hochstätter 2009). Einen weiteren großen Teil nachprüfbarer Abschlüsse weisen die Maßnahmen zur Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung auf, die durch in Deutschland die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden; sie sollen insbesondere die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen.

In der Weiterbildung sind nach wie vor die Zertifikate die Nachweisform, die am häufigsten anzutreffen ist. Allein die Volkshochschulen nehmen jährlich ca. 100 000 Zertifikats - Prüfungen ab. Eine Zahl, zu der noch die große Anzahl qualifizierter Zertifikate von anderen Trägern (Sprachschulen, IT-Hersteller, berufliche Fachverbände etc.) zu addieren ist. Entsprechend der pluralen Struktur des Weiterbildungsbereichs werden Weiterbildungszertifikate von verschiedenen Organisationen/Zertifizierungsautoritäten vergeben, die sich sowohl in öffentlicher als auch privater Trägerschaft befinden können. Ihre Bedeutung gewinnen sie erst durch die jeweilige Akzeptanz auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Dies hängt auch davon ab, welchen Einfluss die zertifizierenden Einrichtungen im Land spielen. In Deutschland sind dies etwa Einrichtungen landesweiter und bundesweiter Trägerorganisationen (z.B. Deutscher Volkshochschulverband, Bildungswerke der Gewerkschaften, der Wohlfahrtsverbände oder der Sportverbände), branchenspezifische Bildungswerke (z.B. im Bereich des Handels, der Wirtschaft oder der Versicherungswirtschaft), branchenübergreifende Zweckverbände (z.B. REFA Verband für Arbeitsstudien,

Deutscher Verband für Schweißtechnik, Deutsche Gesellschaft für Personalführung), Professionsverbände (vor allem im medizinisch-therapeutischen Bereich), Betriebe (z.B. „Industriemeister“ Daimler oder Abschlüsse im Rahmen betrieblicher Karriere- und Nachwuchsförderprogramme), spezielle Zertifizierungsstellen (z.B. Cambridge Certificates Authority im Sprachenbereich oder die European Computer Driving Licence Foundation für den ECDL im Computerbereich), Hersteller (z.B. Microsoft-Zertifikate im IT Bereich oder Gerätehersteller im gewerblich-technischen Bereich), staatliche Prüfungsämter (z.B. Prüfung zum Diplom-Übersetzer) und Hochschulen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Wichtig ist, dass sich die Zertifizierungspraxis hinsichtlich ihres Grades der Modularisierung unterscheidet. Während manche Nachweise in Systemen der modularisierten Qualifizierung einzelne Qualifikationsschritte akkumulativ dokumentieren (Sprachenzertifikate nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen“, Handwerker-, Schweißer-, Computerpässe, Zertifikate der Banken- oder Sparkassenakademien), basieren andere Zertifikate auf dem vollständigen Abschluss einer teilweise auch zeitlich umfangreicheren Qualifizierung (z.B. im medizinisch-therapeutischen Bereich).

Eine zusammenfassende Übersicht über die Quantität, in der die jeweiligen Zertifikate vergeben werden, bietet die repräsentative europäische Bevölkerungsbefragung Adult Education Survey (AES). Gemäß dem deutschen AES erhielten 2016 (Bilger u.a. 2017) die Teilnehmenden für zwei Drittel der Weiterbildungsaktivitäten ein Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung. Für 34 Prozent der Aktivitäten wurde kein Nachweis über die Teilnahme ausgestellt. Im Vergleich zu den Jahren 2012 (39%) und 2014 (38%) ist dieser Anteil gesunken. Oft werden lediglich Teilnahmebescheinigungen ausgegeben. 2016 trifft dies auf 42 Prozent der Weiterbildungsmaßnahmen zu, ähnliche Anteile wurden auch 2014 (39%) und 2012 (40%) gemessen. Für 23 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten erhielten die Teilnehmenden 2016 einen qualifizierten Leistungsnachweis; hierzu zählen alle Bescheinigungen, die über die Teilnahmebescheinigung hinausgehen. Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate haben in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung die geringste quantitative Bedeutung. Für 52 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten erhalten die Teilnehmenden keine Bescheinigung. Damit ist quantitativ kein Trend zu mehr abschlussbezogener Weiterbildung zu erkennen, was mit der Diskussion um eine verstärkte Zertifizierung des Lernens Erwachsener scharf kontrastiert.

## **Rechtliche Grundlagen**

Vielfalt und Differenziertheit der Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung bestehen auch in deren rechtlichen Grundlagen. Dabei ist es derzeit in Deutschland nicht einmal immer möglich, den unterschiedlichen rechtsetzenden Instanzen eindeutig bestimmte Weiterbildungsbereiche zuzuordnen. So werden beispielsweise Verordnungen zu bestimmten beruflichen Fortbildungszertifikaten

zum einen von den Kammern erlassen, zum anderen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft. Der Unterschied liegt dann darin (und das ist für die Absolventen der jeweiligen Fortbildungsprüfung im Hinblick auf die Anerkennung des Abschlusses nicht unwichtig), dass die Kammerregelungen nur eine regionale Gültigkeit besitzen, während die Rechtsverordnungen der Bundesressorts bundesweit einheitliche Prüfungsregelungen beinhalten. Die rechtliche Grundlage des jeweiligen Abschlusses ist daher von großer Bedeutung für den Nutzen, den das Zertifikat hat. Der erste Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wurde im Februar 2009 vorgelegt. Bildungspolitisch gesehen gab es vor allem zwei Hauptprobleme: die Einordnung des Abschlusses der allgemeinen Schulbildung (Abitur) einerseits und die Vergleichbarkeit beruflicher und allgemeiner Bildung (hierbei besonders: Hochschulbildung) andererseits. Die Sozialpartner warben für die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, die Kultusminister setzten sich für die höhere Platzierung der allgemeinen Bildung (des Abiturs) ein. In dem im März 2012 beschlossenen DQR (BMBF, KMK 2012) werden berufliche und allgemeine Qualifikationen als gleichwertig (nicht „gleichartig“) betrachtet („Meister“ und „Bachelor“ befinden sich im Grundsatz gemeinsam auf Ebene 6 des DQR), während die allgemeinen Abschlüsse der Schulen, insbesondere das Abitur, ausgeklammert bleiben. In der Folge wurden alle formalen Bildungsabschlüsse geprüft und den Ebenen des DQR zugeordnet. Im Unterschied zum Europäischen Referenzrahmen weist der DQR vier Kompetenzsäulen auf, die auf jeder Ebene unterschiedlich definiert sind. Diese vier Säulen gruppieren sich in die fachlichen Kompetenzen und in die persönlichen Kompetenzen mit jeweils zwei Kompetenzbereichen (BMBF, KMK 2012). Seit dem Sommer 2013 tragen bereits zahlreiche Abschlüsse den Hinweis auf das entsprechende Niveau des DQR. Die weiterbildenden Lernleistungen aus der non-formalen und informellen Bildung sind zum aktuellen Stand noch nicht im DQR enthalten bzw. den Ebenen zugeordnet. Für die Weiterarbeit waren diese beiden Lernaktivitäten getrennt worden (ab 2012).

### **Regelungsbereiche von Zertifikaten**

Hinsichtlich der rechtlichen Regelungen von Prüfungen und Zertifikaten der Weiterbildung besteht in der Bundesrepublik Deutschland (wie auch in vielen anderen Ländern) eine große Heterogenität. Von einer Vereinheitlichung der Abschlussregelungen, die eine Vergleichbarkeit und somit auch eine Aufwertung der Weiterbildungszertifikate bewirken würde, ist man in der Regel entfernt. So können nicht nur unterschiedliche Stellen zu dem gleichen Fortbildungstyp Regelungen erlassen, es kann auch für ein- und dieselbe Fortbildung parallel eine große Anzahl an rechtlichen Regelungen existieren. Für die Fortbildung zum Bankfachwirt in Deutschland etwa gab es im September 2000 allein 47 Regelungen einzelner Industrie- und Handelskammern. Für die Interessenten, die sich durch eine Fortbildung gezielt weiterqualifizieren möchten und deshalb im Voraus den

Wert des damit verbundenen Zertifikats abzuschätzen versuchen, bringt diese Uneinheitlichkeit große Probleme mit sich.

Die Uneinheitlichkeit in der rechtlichen Definition dessen, was ein Zertifikat ausmacht, kann auf unterschiedlichsten Ebenen liegen. Das betrifft jeweils die Aspekte, die in den rechtlichen Bestimmungen zu den Zertifikaten festgelegt sind; sie können unterschiedlich ausgeprägt oder auch gar nicht festgelegt sein. In der Regel sind insbesondere folgende Aspekte geregelt:

### Geltungsbereich

Zum Geltungsbereich werden dann Aussagen getroffen, wenn ein Zertifikat eine staatliche Anerkennung und Rechtsgrundlage hat. Dies gilt in Deutschland etwa im Bereich der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), die bundesweit bereichsübergreifend gilt, oder der nachzuholenden allgemeinbildenden Abschlüsse im „Zweiten Bildungsweg“, die jeweils landesspezifisch Gültigkeit haben.

Nicht in allen Fällen wird der Geltungsbereich explizit genannt, sondern er ergibt sich implizit durch die zertifikatsvergebende Institution bzw. den Beschäftigungsbereich derjenigen, die ein Zertifikat erwerben. Dies gilt etwa in allen „innerorganisatorischen“ Bereichen, in denen Weiterbildungszertifikate existieren – so etwa bei der Bundeswehr, der Polizei, Beamtenlaufbahnen etc.

Den weitestgehenden Geltungsbereich in Deutschland für Weiterbildungszertifikate haben das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Beide erfüllen gewissermaßen eine bundesweite Rahmenregelung, innerhalb derer dann regionale und sektorale Bestimmungen für Zertifikate getroffen werden können.

### Qualifikationen

Immer dann, wenn Regelungen zu Zertifikaten erlassen werden, enthalten diese auch Aussagen zur zertifizierten Qualifikation. Dabei können die Aussagen differenziert oder allgemein, konkret oder abstrakt sein. Eine allgemeine Formulierung ist etwa: *„Durch die Prüfung ist festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer ein vertieftes und erweitertes betriebswirtschaftliches Fachwissen erworben hat, das ihn neben seinen technischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen befähigt, als betriebliche Führungskraft Aufgaben an der Schnittstelle des technischen und kaufmännischen Funktionsbereichs zu übernehmen.“* Eine konkrete Formulierung ist: *„(2) Durch die Prüfung ist festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer/die Prüfungsteilnehmerin die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen hat, folgende Aufgabeneines Floristmeisters/einer Floristmeisterin als Fach- und Führungskraft in seinem/ihrer Aufgabenbereich wahrzunehmen:*

1. *Disponieren, Einkaufen, Verwalten und Einsetzen von Waren; Beachten von Qualitätsanforderungen und einschlägiger Rechtsvorschriften; Veranlassen der sachgerechten Lagerung von Waren, Materialien und Hilfsmitteln; Überprüfen des Bestandes und der Warenausgabe; Veranlassen der Instandhaltung von Einrichtungen, Maschinen und Geräten.*

2. *Durchführen von Kostenrechnungen und Preiskalkulation; Überwachen der Kostenentwicklung sowie der Arbeitsleistung; Sicherstellen der Kontrollen ein- und ausgehender Erzeugnisse, Waren und Materialien hinsichtlich ihrer Quantität und Qualität; Beeinflussen des Personal- und Materialeinsatzes zur Gewährleistung eines störungsfreien, termingerechten und wirtschaftlichen Arbeitens; Hinwirken auf eine reibungslose Zusammenarbeit im Betriebsablauf; Zusammenarbeit mit anderen Betriebsteilen; Beraten von Kunden; Führen von Verkaufsgesprächen.*
3. *Selbstständiges Ausführen von Arbeiten sowie Übertragen von Aufgaben unter Berücksichtigung technischer, wirtschaftlicher und sozialer Aspekte auf die Mitarbeiter entsprechend ihrer Qualifikation, Leistungsfähigkeit und Eignung; Einarbeiten, Motivieren und Anleiten der Mitarbeiter; berufliche Bildung der Mitarbeiter; Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung und dem Betriebsrat.*
4. *Durchführen der erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes sowie der Unfallverhütung in Abstimmung mit den mit der Arbeitssicherheit befassten Stellen und Personen innerhalb und außerhalb des Betriebes; Erkennen der betriebsbedingten Umweltbelastungen und Beachten der Umweltschutzbestimmungen“ (FloristMPrV 2018).*

### **Zugangsvoraussetzungen**

Bei den Zugangsvoraussetzungen können die Regelungen für Zertifikate in zwei Richtungen formuliert sein: zum einen in die Richtung auf die Person, die ein Zertifikat erwerben will, zum anderen in Richtung auf die curricularen Lernprozesse, die vor Eintritt in eine Zertifikatsprüfung absolviert sein müssen.

Die Zugangsvoraussetzungen, die weniger in der Person als vielmehr in einer bestimmten Abfolge von weiterbildungsqualifizierenden „Modulen“ liegen, sind besonders ausgeprägt in den Bestimmungen zu den Beamtenlaufbahnen, in denen nicht nur das Vorliegen bestimmter Abschlüsse, sondern auch jeweils eine Zeit, die zwischen den aufeinander aufbauenden Abschlüssen liegen muss, definiert sind.

### **Prüfungsverfahren**

Die Prüfungsverfahren dienen in der Regel dazu, das erworbene Zertifikat in seiner Qualität sicherzustellen und gegenüber den Geprüften sowie den Abnehmern zu legitimieren. Das Prüfungsverfahren muss in der Regel standardisiert, transparent, verbindlich und überprüfbar sein. In den Bestimmungen, die das Prüfungsverfahren beschreiben, sind in der Regel zwei Blöcke festgelegt: zum einen, was vor der eigentlichen Prüfung zu erfolgen hat, zum anderen, wie die eigentliche Prüfung abläuft. In den Bestimmungen zu den Fragen, die vor der Prüfung zu klären sind, sind meist festgelegt der Termin und die Art der Terminfestsetzung, die örtliche Zuständigkeit, das Anmeldeverfahren, Kriterien und Verfahren der Entscheidung über die Zulassung und die Festsetzung von Höhe und Zahlweise der Gebühren. Bezüglich der Durchführung der eigentlichen Prüfung werden in der Regel festgelegt: die Beschreibung des Prüfungsgegenstandes, Gliederung und Ablauf der Prüfung, Aufgaben für den

Prüfling, Anteile theoretischer, praktischer, mündlicher Prüfung, Öffentlichkeit, Anwesenheit Externer, Aufsicht, Leitung und Rolle der Prüfenden, Täuschung und Verfahren bei Täuschungsversuchen, Rücktritt, Nichtteilnahme und Verfahren, Nicht-Bestehen und Möglichkeiten der Wiederholungsprüfungen, Rechtsbehelf sowie im Zusammenhang mit der Prüfung verfügbare und ausgehändigte Unterlagen.

### **Prüfungsinstitutionen und- gremien**

Ein wesentliches Charakteristikum der Weiterbildungszertifikate liegt u.a. darin, dass oftmals eine Trennung zwischen lehrender, prüfender und zertifizierender Institution zu beobachten ist. So bereiten viele Weiterbildungseinrichtungen auf Prüfungen vor, die dann von anderen Instanzen abgenommen werden. Die gesetzlichen Bestimmungen und Regelungen auf dem Verordnungswege, die Zertifikate betreffen, enthalten in der Regel genaue Aussagen zu der Frage, welche Institutionen prüfungsberechtigt sind und welche Prüfungsgremien für die Prüfungen einzurichten sind. So legen etwa die Weiterbildungsgesetze und die Schulgesetze der Länder fest, welche Einrichtungen und welche Personen unter welchen Bedingungen allgemeine Schulabschlüsse bei Erwachsenen prüfen dürfen. Oder die zuständigen Stellen errichten nach § 56 Berufsbildungsgesetz Prüfungsgremien („Prüfungsausschüsse“, die sich ihrerseits eigene Prüfungsordnungen geben).

In der Regel legt der Gesetzgeber hinsichtlich Institutionen und Prüfungsgremien folgende Punkte fest: Berechtigung der Institution, Prüfungen abzunehmen; Zusammensetzung der Prüfungsgremien (/ -ausschüsse); Berufbarkeit und Berufungsverfahren für Gremienmitglieder (z.B. Ausschluss von Befangenheit etc.); Vorsitz und Rollenverteilung im Gremium; Beschlussfähigkeit und Beschlussverfahren; Geschäftsführung und Protokollführung; Verschwiegenheit; Erlass einer Prüfungsordnung mit Geschäftsordnung für das Gremium.

### **Zertifikate und Zeugnisse**

Meist werden auch Festlegungen dazu getroffen, in welcher Weise die Zertifikate und Zeugnisse, die auf der Grundlage der Prüfungen vergeben werden, zu gestalten sind. Dazu gehören folgende Merkmale: das festgestellte Endergebnis, differenzierte Bewertungen zu einzelnen Fächern, Bekanntgabe und Geltungsverfahren, Prüfer und Prüfungsinstanz sowie Zeugnisse und Zeugnisform.

### **Funktionen von Zertifikaten**

Die Zertifizierung formaler wie auch non-formaler und informeller Lernergebnisse verfolgt verschiedene Ziele, die eng mit den Personen verknüpft sind, die Zertifikate erwerben. Diese Ziele liegen im Spannungsfeld von „individueller Standortbestimmung“ (Käpplinger 2002), „Berechtigung“ (Oehler 1980), „Leistungsnachweis“ und „Lernhilfe“ (Tietgens 1992). Ganz allgemein kann man Zertifikaten (und umso mehr Abschlüssen) mehrere dieser Funktionen zusprechen. Dabei ist wichtig festzustellen, dass Zertifikate nicht nur rückwärtsgerichtet sind, also einen abgeschlossenen Lernprozess und des-

sen Ergebnis bestätigen, sondern auch nach vorne, also einen Prognoseanspruch für zukünftige Leistungen sowie Impulse für weitere Kompetenzzuwächse enthalten. So soll etwa ein Sprachzertifikat nicht nur eine bestimmte sprachliche Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentieren, sondern auch eine gewisse Sicherheit darüber vermitteln, dass diese Sprachkompetenz zu einem späteren Zeitpunkt einsetz- und abrufbar ist und auf ihr aufgebaut werden kann – und sollte. Die Funktion von Zertifikaten wird in vier Kontexten wirksam: bei denjenigen, die ein Zertifikat erwerben; bei denjenigen, welche sich für die zertifizierte Kompetenz interessieren; für die zertifizierende Instanz selbst und schließlich für die Gesellschaft oder einzelne gesellschaftliche Gruppierungen (vgl. Moser 2003; Nuissl 2003).

### **Funktionen für die zertifizierten Personen**

Zertifikate bestätigen zunächst eine Lernleistung, einen Lernerfolg; sie reduzieren von daher die Ungewissheit darüber, wo man steht. Diese „Ungewissheitsreduktion“ liegt auch darin, dass Zertifikate eine Vergleichbarkeit mit anderen Personen herstellen, eine gewisse Standardisierung der Lernleistung und der Kompetenz. Zertifikate haben auch oft die Wirkung, zum Lernen anzuregen, da sich über die mit ihnen verbundenen Berechtigungen weitere Motivationen ergeben, die über den konkreten Lerninhalt hinausreichen. Mit Zertifikaten werden Beurteilungen ausgesprochen, die für Personen und ihr Selbstwertgefühl wichtig sind. Sie haben aber auch eine Disziplinierungsfunktion und mit der Drohung, das Zertifikat nicht erwerben zu können, kann Leistungsdruck erzeugt werden. Schließlich können Zertifikate zur Identitätsstiftung beitragen, indem man zu einer bestimmten Statusgruppe gehört, die über dieses Zertifikat verfügt (insbesondere gültig bei Abschlüssen). Zudem ermöglichen Zertifikate dem Individuum, sich innerhalb bestimmter Lernangebote und Lernanforderungen zu orientieren; sie steuern gewissermaßen die Gewichtung der Lernziele. Und schließlich bilden diese Dokumente Grundlagen für eine Allokation des Zertifikatsträgers auf dem Arbeitsmarkt oder in gesellschaftlichen Positionen.

### **Funktionen für abnehmende Instanzen von Zertifikaten**

Mittels der Zertifikate werden abnehmende Instanzen (Betriebe, Organisationen, Verbände, weiterführende Bildungseinrichtungen) darüber informiert, was es mit der Kompetenz der Person auf sich hat, die auszuwählen (zu selektieren) oder aufzunehmen ist. Dabei sind abnehmende Institutionen in der Regel weniger daran interessiert, welche Leistungen dokumentiert sind, sondern mehr daran, welche künftigen Leistungen aufgrund der Zertifikate prognostizierbar sind. Zertifikate gelten als Indiz dafür, dass eine bestimmte Befähigung vorliegt. Es ist allerdings in der Regel unsicher, ob diese Befähigung auch in Handeln umgesetzt werden kann und der Prognosewert der Zertifikate tatsächlich begründet ist, zumal dann, wenn man sich an der Differenzierung innerhalb des Zertifikats orientiert (also etwa an unterschiedlichen Noten). Betriebe sind daher vielfach dazu übergegangen, sich weniger auf vorgelegte Zertifikate zu stützen als mittels eigener „Assessment-

Verfahren“ prognoserelevante Leistungstests vorzunehmen. Anders als in anderen europäischen Ländern sind solche „Aufnahmeverfahren“ innerhalb des deutschen Bildungssystems in der Regel nicht vorgesehen, dort fungieren die Zertifikate als Berechtigungsdokumente mit „Optionsfunktion“, die Inhaber der Zertifikate haben sogar einen Anspruch auf Zulassung zu weiteren Bildungsgängen oder beruflichen Laufbahnen.

### **Zertifikate und zertifizierende Instanz**

Mit der Möglichkeit, Zertifikate zu vergeben, wird die gegebenenfalls extern (staatlicherseits) ermächtigte Institution bestätigt und ihr öffentliches Image oft aufgewertet. Vielfach entspricht das Recht, Zertifikate zu vergeben, auch einer Monopolfunktion (insbesondere bei akademischen Graden). Dies gilt umso mehr, wenn das zu vergebende Zertifikat ein „Alleinstellungsmerkmal“ der jeweiligen Institution ist; der Nachteil dabei ist allerdings, dass die Zertifikate oft außerhalb der Grenzen der Instanz, die sie vergibt, unter Umständen wenig anerkannt und umgesetzt ist. Hier haben ordnungspolitische Funktionen (wie etwa staatliche Anerkennung eines Zertifikats) eine monopolstützende Funktion, die sich wiederum vor allem über die Qualität des Zertifikats legitimiert. Mit dem Recht und der Praxis der Vergabe von Zertifikaten üben Institutionen auch in gewisser Weise eine Herrschaftsfunktion aus, indem sie einen Ausleseprozess steuern und den Zugang zu bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeldern über die eigene Institution lenken. Allerdings gibt es auch viele Beispiele, in denen Bildungseinrichtungen Zertifikate vergeben, die keinerlei externer Kontrolle und Prüfung unterliegen, was auch stellenweise zu einem „Zertifikatsunwesen“ führt, da Nachweise mit fraglicher Qualität hinsichtlich Aussagekraft und Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt vorliegen.

### **Gesellschaftliche Funktionen von Zertifikaten**

Im gesellschaftlichen Kontext erfüllen Zertifikate und insbesondere Abschlüsse zunächst und zuallererst eine Selektionsfunktion: Das Recht auf Zertifikate und deren Zuweisung definieren die Auswahl von Personen innerhalb des Bildungssystems, aber auch (in begrenztem Umfang) in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Darüber hinaus haben Zertifikate gesellschaftlich eine ordnungsstiftende und standardsetzende Funktion. Zertifikate stellen eine Form von Übersichtlichkeit und Stabilität in der Gesellschaft her, insofern sie definiert, transparent und verbindlich sind. „Wenn also gewisse Zertifikate ganz bestimmte Optionen eröffnen oder verbieten, dann muss es – so erhoffen sich manche – hierüber keine weiterführenden Auseinandersetzungen mehr geben“ (Moser 2003, S. 43). Insgesamt geben Zertifikate allen, die daran interessiert sind, Auskunft darüber, dass ihre Träger zum Beispiel benennbare und nachvollziehbare Lerninhalte bearbeitet, durch Noten oder ähnliche Klassifikationssysteme nachgewiesene Lernerfolge erzielt, sich über eine bestimmte Zeit Lernanforderungen gestellt, bei bestimmten Personen und Institutionen Prüfungen abgelegt und dabei einen definierten Kontext des Lernens gesucht haben (vgl. Faulstich 1997).

Die Zertifikate haben von daher eine strukturierende Funktion im Bildungsbereich, die umso wichtiger wird, je offener und flexibler, modularisierter und differenzierter der Bildungsbereich wird. Dies gilt für die Weiterbildung schon immer, in den letzten Jahren jedoch vermehrt. Die strukturierende Kraft der Zertifikate wird dort noch zusätzlich differenziert und kompliziert, indem nur bestimmte Zertifikatskombinationen einen angestrebten Funktionsgehalt erfüllen. Dies gilt etwa für die Hochschulzugangsberechtigung ohne Abitur, wie sie in den meisten deutschen Bundesländern mittlerweile geregelt ist. Hier gelten jeweils unterschiedliche Kombinationen von Berufstätigkeit, beruflicher Qualifizierung, Eingangsprüfung und Vorlage von Zertifikaten.

Des Weiteren wäre die Personenzertifizierung anzuführen: Die internationale Norm ISO/IEC 17024 hat eine weltweite Gültigkeit. Im Jahr 2003 wurde sie als Europäische Norm (EN ISO/IEC 17024) übernommen und kurz darauf auch als Deutsche Norm (DIN EN ISO/IEC 17024) festgeschrieben. Ein Sachverständiger, der durch eine nach DIN EN ISO/IEC 17024 akkreditierte Zertifizierungsstelle zertifiziert wurde, genießt damit eine internationale Anerkennung seiner Kompetenz.

## Perspektiven

In den letzten beiden Dekaden gewann die Diskussion um Zertifikate und deren Revision eine neue Dimension, deren Beginn mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ angesetzt werden kann. Die Europäische Kommission (2000) differenzierte in ihrem „Memorandum zum lebenslangen Lernen“ in gleichberechtigter Weise zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen, wobei das „non-formale Lernen“ weitestgehend mit Weiterbildung (zumindest in Deutschland) identisch ist. Die Zertifikatsdiskussion konzentrierte sich bis dahin auf Qualifikationsnachweise, die im Kontext formaler Weiterbildung erworben wurden. Viele Zertifikate schlossen sich insgesamt eher an formale Qualifikationen an. Für den Bereich der informellen und non-formalen Weiterbildung lagen Zertifizierungen mit formalen und standardisierten Prüf- und Testverfahren kaum vor, von stark berufsbezogenen Bereichen und insbesondere der Weiterbildung in Fremdsprachen einmal abgesehen.

Verbunden mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens und der dabei gleichwertig angesetzten Formen des non-formalen und des informellen Lernens waren insbesondere zwei weitere Paradigmen: der Wechsel von den „Qualifikationen“ zu den „Kompetenzen“ und der Wechsel vom „Input“ zum „Output“. Ersteres nahm neben der Befähigung (Qualifikation) auch deren Umsetzung (Performanz) in den Blick, letzteres anstelle der Investitionen in das Lernen dessen Ergebnisse. Auf Europäischer Ebene wie auch in den Mitgliedstaaten wurden diese neuen Paradigmen über Regelungsinstrumente wie die Qualifikationsrahmen und Systeme der Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen umgesetzt.

Zahlreiche Verfahren wurden entwickelt, um die außerhalb formalen Lernens erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren und nachzuweisen, also zu zer-

tifizieren. Bekannte Modelle existieren etwa in Frankreich (Bilans de Competence), England (NVQ-System), der Schweiz (Schweizerisches Qualifikationshandbuch CH-Q) und Finnland (competence-based qualifications). In ihnen ist es möglich, auch ohne standardisierte, objektivierte, externe Prüfungen vorhandene Kompetenzen in einem Zertifikat nachzuweisen, das dennoch ordnungspolitisch „gültig“ und „anerkannt“ ist. Dies gilt vor allem auch für die vielfältigen Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen, die im beruflichen und im Lebenskontext entstanden sind, insbesondere die „accreditation of prior and experiential learning“ (Duvekot u.a. 2007).

Man muss feststellen, dass die Entwicklung von Zertifikaten und Abschlüssen in der Weiterbildung sehr unterschiedlich ist. Während in einigen Teilbereichen etablierte und transparente Zertifikatssysteme existieren (z.B. im Sprachenbereich), besteht in anderen Bereichen eher ein Wildwuchs bzw. Dschungel an Zertifikaten. Entsprechend homogen oder heterogen können Zertifikate sein, was die Vergleichbarkeit und Akzeptanz der Nachweise sehr unterschiedlich macht. Übergreifende Qualitätsmerkmale für das Ausstellen von Zertifikaten in der Weiterbildung sind so in weiter Ferne. Hier liegen im Kontext des lebenslangen Lernens und künftiger bildungspolitischer Konzepte große Aufgaben.

Es ist dabei aber in Rechnung zu stellen, dass Zertifikate der Weiterbildung einen anderen Wert und Zuschnitt haben als Zeugnisse und Zertifikate etwa der Berufsausbildung, der allgemeinbildenden Schulen und der Hochschulen. Zertifikate der Weiterbildung schließen in der Regel weniger curricular durchstrukturierte Bildungsgänge ab, bestätigen eher kurzfristige und flexible Lernleistungen als das Absolvieren langjähriger Lernprogramme. Zertifikate der Weiterbildung sind oft eher komplementär zu Abschlüssen und Zertifikaten, die im Bereich von Berufsbildung, Hochschulbildung und allgemeinbildendem Schulwesen erworben wurden.

Der Stellenwert von Weiterbildungszertifikaten für Arbeitsmarkt und Berufskarriere hängt stark von Bekanntheit und Reichweite der Zertifikate selbst ab, wobei dem Image und der Bekanntheit der zertifizierenden Einrichtung eine große Bedeutung zukommt (Faulstich, Vespermann 2001). Abgesehen von den Ausnahmen, in denen Zertifikate der Weiterbildung staatlich anerkannt und damit in Laufbahnen und Arbeitsmarktprozessen unstrittig nutzen, sind Zertifikate davon abhängig, wie weit sie sich auf dem Markt durchsetzen. Dabei spielt etwa die Kooperation der zertifikatvergebenden Einrichtung mit einem bestimmten Nachfrage- und Beschäftigungsfeld eine große Rolle. Die enge Bindung eines Zertifikats an ein konkretes Produkt zeigt einerseits deutlich die Arbeitsmarktrelevanz auf, was aber auch andererseits dazu führt, dass die Zertifikate stark an die „Lebenszeit“ der Produkte gebunden sind und schnell obsolet sein können. Dies und die für die Lernenden hochpreisige Kostenstruktur werfen die grundsätzliche weiterbildungspolitische Frage auf, welche Zertifizierungsaufgaben in öffentlicher Hand und welche in privater/kommerzieller Hand liegen sollten.

Der Stellenwert von einzelnen Zertifikaten kann sich dadurch erhöhen, dass sie Teil eines Zertifikatssystems sind, wie dies z.B. bei den Berufsbildungspässen und bei dem deutschen Bildungspass (ProfilPASS) der Fall ist. Solche Zertifikatssysteme erlauben den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen. Allerdings spielt die Akzeptanz der Zertifikate bei der Nachfrageseite eine bedeutsame Rolle. So werden beispielsweise selbst die international bekannten Sprachzertifikate des Deutschen Volkshochschulverbandes nicht in allen Bereichen der Wirtschaft gleichermaßen akzeptiert, während die Cambridge-Zertifikate u.a. allein schon von ihrem Namen sowie von einer besseren Vermarktung profitieren. Wesentliche Gründe dafür, dass Zertifikate wirksam sind, sind nicht nur ihre Nähe zu definierten Tätigkeitsfeldern, sondern auch ihre Transparenz und ihr Marketing. Da jeder Weiterbildungsanbieter Zertifikate erteilen kann, besteht ein unübersichtliches Angebot an Zertifikaten, deren Qualität und Verwertbarkeit schwer eingeschätzt werden kann, wenngleich es sich oft um hochgradige Spezialisierungen handelt, die für Nischenbereiche bedeutsam sind.

Gerade mit Blick auf die europäische Einigung und eine Standardisierung und Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich wird perspektivisch eine Regulierung und ordnungspolitische Durchdringung des Zertifikatswesens in der Weiterbildung nicht ausbleiben. Die Entwicklung der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in den Ländern weist eindeutig in diese Richtung. Dies kann und sollte unter Einschluss derjenigen Zertifikate und Nachweise erfolgen, die non-formales und informelles Lernen bestätigen. Der Bedarf und das Interesse an Abschlüssen und Zertifikaten sind auf jeden Fall groß.

Die beschriebene Vielzahl an Akteuren, Regelungen und Möglichkeiten bei Zertifikaten und Abschlüssen macht es für Bildungsinteressierte schwierig, ein individuell passendes Angebot zu finden. Insbesondere bei zeit- oder kostenintensiven Weiterbildungen oder Aufstiegsfortbildungen ist eine sorgfältige Recherche vor der Bildungsentscheidung unerlässlich. Unterstützung bei dieser Suche können unabhängige Beratungs- oder Informationsangebote bieten. In diesem Internetangebot sind unter anderem die möglichen Zertifikate und Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung systematisiert und komprimiert beschrieben.

Es ist noch zu früh, die Konsequenzen der Anwendung der Qualifikationsrahmen abzuschätzen. Sicherlich werden sich einige Implikationen und Impact-Faktoren ergeben; erkennbar ist bereits jetzt ein deutlicher Impuls der Reformulierung von Curricula und Lehrplänen in Richtung „Outcome-Orientierung“ (faktisch eine stringentere Fassung der Lernziele) und eine Neudefinition von „Lernergebnisfeststellungen“ (statt „Prüfungen“). Auch hat sich durch den DQR die Abgrenzung des formalen Bereichs vom non-formalen Bereich zwischen 2012 und 2016 verändert. Eine Reihe von Fortbildungsabschlüssen (wie z.B. Fachwirte und Fachkaufleute) wurde in den DQR aufgenommen; dies hatte zur Folge, dass die entsprechenden Kurse und Teilnahmen in 2016 nicht mehr zur Weiterbildung (wie noch 2012), sondern zu den formalen Bildungsgängen gezählt werden. Dies kön-

nen verschiedene Führerscheine (z.B. Gabelstaplerschein) oder branchenbezogene Zertifikate (z.B. Schweißerpass) sein.

Umso wichtiger ist der Ruf nach einer Überprüfung; auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft weist bereits früh in ihrer Stellungnahme zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen eindringlich auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung bei der Umsetzung des Rahmenwerks hin. Untersucht werden sollten die Tauglichkeit der vorgesehenen Instrumente, mögliche Nebenfolgen und die Vermeidung von Ausschließungseffekten bezogen auf die Zielsetzung, Durchlässigkeit, Mobilität und Verbesserung der Zugänge zu Bildungsangeboten (DGfE 2010).

## Literatur

1. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018), *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*, Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
2. Bilger F., Behringer F., Kuper H., Schrader, J. (Hrsg.). (2017), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2016*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
3. BIBB (Hrsg.). (2018), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
4. BMBF, KMK (Hrsg.). (2012), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)*, Bonn.
5. CEDEFOP (Hrsg.). (2017), *Overview of NQF Development in Europe*, Thessaloniki, <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf/events> Zugriff am 12.04.2020.
6. CEDEFOP (Hrsg.). (2018), *Analysis and Overview of NQF – Descriptors in European Countries*, Thessaloniki, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5566> Zugriff am 12.04.2020.
7. Dehnbostel P., Meyer R. (2007), *Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken: Europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen*, „Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends“, Nr. VI.
8. Duvekot R, Scanlon G., Charraud A.-M., Schuur K., Coughlan D., Nilsen-Mohn T. Paulusse J., Klarus R. (Eds.). (2007), *Managing European Diversity in Lifelong Learning – The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European Workplace*, Nijmegen/Vught/Amsterdam: HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam.
9. FloristMPrV (2018), *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Floristmeister/Geprüfte Floristmeisterin. Stand: 03.03.2018*, <https://books.google.pl/books?id=-jUxPDwAAQBAJ&pg> Zugriff am 11.05.2020.
10. DGfE (2010), *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, „Erziehungswissenschaft“, H. 41.
11. Europäische Kommission (2000), *Memorandum über Lebenslanges Lernen*, Brüssel.
12. Faulstich, P. (1997), *Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, Münster: Waxmann.
13. Faulstich P., Vespermann P. (2001), *Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen*, Berlin: BBI.
14. Hanf G., Rein V. (2007), *Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik*, „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Nr. 3.

15. Hochstätter H.-P. (2009), *Der zweite Bildungsweg als Black Box – Veränderungen und Optionen*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, H. 3.
16. Käßlinger B. (2002), *Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa*. Bonn: DIE.
17. Käßlinger B. (2007), *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
18. Moser K. (2003), *Diagnostik beruflicher Kompetenzen*, in: G. A. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
19. Nuissl E. (2003), *Leistungsnachweise in der Weiterbildung*. „Literatur- und Forschungsreport“, H. 4.
20. Nuissl E. (2014), *Non-formales Lernen im Deutschen Qualifikationsrahmen*, „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, H. 4.
21. Oehler C. (1980), *Geschichte und Begründung des Berechtigungswesens*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, H. 2.
22. Schulenberg W. (1968), *Plan und System – Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*, Weinheim: Beltz.
23. Tietgens H. (1992), *Zertifikate als Lernhilfen und Leistungsnachweise*, „Grundlagen der Weiterbildung“, Nr. 111.
24. Tietgens H. (1995), *75 Jahre Volkshochschule*, in: E. Nuissl, H. Tietgens (Hrsg.), *Mit demokratischem Auftrag*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
25. Vespermann P. (2005), *Zertifikate und System – Eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich*, Münster: Waxmann.

**prof. dr hab. Ekkehard Nuissl** – Technische Universität Kaiserslautern

**prof. dr hab. Ewa Przybylska** – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie